

【実践研究】

「考え、議論する道徳」における ディベートの有用性の検討

伊藤 利明*, 石村由利子**

Examining the Usefulness of Debate in “Moral Education through Thinking and Discussing”

Toshiaki Itoh and Yuriko Ishimura

要 約

本論文の目的は、ディベートを用いた道徳授業を行い、ディベートが「考え、議論する道徳」を実践できる指導方法として有用であるかを検討し、思考が深まっていることを明らかにすることである。ディベートの論題は「『このとりのゆりかご』を廃止すべきである」と設定し、進行はディベートのルールに従って行った。終了時にディベートの勝敗の判定とその理由、論題に対する考えの変化について、自記式質問紙調査を行った。勝敗の判定には、論理性、質疑応答、反駁、チームワークの視点から10項目の判定項目を示した。研究対象者には、5件法で採点をしてもらった。

研究対象者は教職科目を履修する大学生で、有効回答数は52人だった。研究対象者は、考える過程で論理性を最も重視し、ディベートの勝敗の判定に論理性が最も強く影響した。ディベーターは論題に対する肯定側、否定側の主張を展開することで個人間の対話を行い、視聴者はディベーターの主張を自分の考えと比較することで個人内対話をしていた。ディベートを授業に取り入れることで、研究対象者の内面では、「考え、議論する道徳」が実践できており、アクティブ・ラーニングを具体化する指導方法としてディベートが有用であることが示された。そして、ディベート視聴後に、研究対象者の考えの変化や深化が見られたので、思考が深まったと理解できた。

Abstract

The purpose of this article is to examine whether debate is a useful tool in teaching “moral education through thinking and discussing,” and to clarify its efficacy in helping students think more about a given topic. The topic of debate was “Baby Hatches Should Be Abolished,” and the debate proceeded in line with specified rules. Following the debate, participants completed a self-administered questionnaire in which they were asked to choose a winner, to state the reasons for their choice, and to note how their own ideas regarding the topic had changed. Winners were judged on a total of 10 criteria, including logic, questions and answers, rebuttals, and teamwork. Each criteria was graded on a five-point scale.

The subjects of the research were university students enrolled in a teaching course. The number of valid responses was 52. Subjects considered logic the most important aspect in the thinking process, and logic had

受付日 2019. 9. 10 / 受理日 2019. 12. 27

*関西福祉科学大学 健康福祉学部 教授 / **名古屋女子大学 健康科学部 教授

the greatest influence on judging who was victorious. Debaters engaged in interpersonal dialog as they emphasized their points for and against the topic, while the audience established an intrapersonal dialog as they compared the arguments with their own ideas. The research confirmed that by incorporating debate into moral education classes, subjects were able to “think and discuss” themselves, and showed that debate was indeed a useful teaching tool to substantiate active learning. Moreover, the study confirmed that subjects’ ideas on the topic had changed, highlighting the efficacy of debate in helping students think more about a given topic.

● ● ○ **Key words** ディベート Debate／道徳授業 Teaching Moral Education Class／こうのとり
のゆりかご Baby Hatch／考え、議論する道徳 Moral Education through Thinking and Discussing

はじめに

「特別の教科 道徳」が設置されたことにより、新たな教材の開発、指導方法や評価方法の見直しが課題となっている。道徳科で扱う教材は、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に」、現代社会を生きる上で必要な問題解決的な判断力、論理的思考を鍛え、課題に積極的に取り組む意欲、態度を涵養するものであることが求められる。2017（平成 28）年に改訂された学習指導要領では、児童・生徒の身近な問題に結びつけて、「生命の尊さ」など現代的な課題を積極的に取り組むように求めている。

先に筆者らは「こうのとりのゆりかご」を取り上げ、道徳教材として読み物資料を開発した¹⁾。その際、「こうのとりのゆりかご」を主題として取り上げる理由を4つ指摘した。第1に、「こうのとりのゆりかご」は生命の尊さを学習できる教材だからである。小・中学校学習指導要領では、「生命の尊厳」が多様な教材の例として示されており、「こうのとりのゆりかご」は児童・生徒の関心を生命の尊さに向けることができる素材である。

第2に、「考え、議論する道徳」を構築するためである。従来の道徳教育は「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏った形式的な指導」になっていることが指摘されている²⁾。この批判に対応し、登場人物の心情のみに限定することなく、事例の持つ社会性を考察したり、道徳的価値を内省したりすること

で、思考の発展を促すことができる教材が必要であると考えた。

第3に、「答えが一つではない」道徳の問題を取り上げるためである。従来の道徳の授業においては、児童・生徒は、取り上げた問題の答えを簡単に導き出せることが多く、自分の問題として、深く考えることは難しかった。「こうのとりのゆりかご」を存続するか廃止するかの答えはひとつではないので、児童・生徒はじっくり考えなければならず、立場の異なる意見に触れ、「多面的・多角的」思考をすることになる。

第4に、現在話題になっている現代的な問題を取り上げるためである。熊本市の慈恵病院に「こうのとりのゆりかご」が設置されてから10年以上が経過したが、預けられた子どもの生命が救われたという意見や、子捨てが助長されるという意見の両方が見られる。「こうのとりのゆりかご」は、未だ論争中の問題である。

このような理由を踏まえたうえで、今回、「こうのとりのゆりかご」の教材をもとに論題を設定し、ディベートを取り入れた授業を行った。ディベートの実践を通して得られた知見から、特に「考え、議論する道徳」を実践できる指導方法としての有用性を検討した。

I 指導方法としてのディベート

1 アクティブ・ラーニングの指導方法としてのディベート

ディベートは、アクティブ・ラーニングを進めるための指導方法のひとつである。アクティブ・ラーニングは児童・生徒・学生の能動的参加を重視する学習の考え方である。小学校から大学までの学校教育において、アクティブ・ラーニングが導入され、推進されている。その言葉の定義がはっきりしていないので、学習指導要領の中では使用されなかったが、代わりに「主体的・対話的で深い学び」という言葉が使用されている。

2012（平成24）年8月28日に発表された中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」の中では、「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換」の必要性が述べられている。この能動的学修を実現するために、「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換」が求められている³⁾。

この答申の中で、ディベートはディスカッションとともに能動的学修の指導方法として取り上げられている。答申中の「用語集」において、アクティブ・ラーニングは、次のように説明されている。

「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」⁴⁾

この「用語集」では、アクティブ・ラーニングの方法として、グループ・ディスカッションが1番目に、ディベートが2番目に配置されている。グループ・デ

ィスカッションは児童・生徒の能動的学修を具現化する方法であると理解されているので、多くの授業の中で実践されている。一方、ディベートはアクティブ・ラーニングのひとつとして位置付けられたけれども、注目度が低く、授業で実践されていないことが多い。

これらを踏まえて、溝上真一氏は、アクティブ・ラーニングを次のように定義している⁵⁾。

「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」

溝上氏の定義の中で注目すべきことは、「書く・話す・発表するなどの活動への関与」である。書くなどの具体的な活動を指摘したことは、中教審答申の説明を一步進めている。

具体的には、第1に、ディベートの試合を実践する時には、「書く・話す・発表するなどの活動」をしていることを指している。

第2に、ディベートの試合を実践する時には、「学修者の能動的な学修への参加」を促しているからである。児童・生徒自身が論題を決める時、賛成側と否定側のどちらに立つかを決める時、チームで役割分担を決める時など、学修者が参加しなければ、ディベートを実施することができなくなる。チームに加わらない児童・生徒は視聴者となり、試合を観戦し、判定項目に従って勝敗を判定することになる。この活動もアクティブ・ラーニングである。ディベートでは、チームのメンバー、視聴者の両方とも、「能動的な学修への参加」をすることになる。

2 道徳科の指導方法としてのディベート

ディベートの理論については、特定の人物の理論があるのではない。西洋のディベートの歴史は古く、アリストテレスにまでさかのぼることができる。一般的な理論に関する単行本は、ディベートの基本的な考え方やルールを説明している。たとえば、R. J. ブランハム（R. J. Branham）は、「ディベートは、意見が主張され、支持され、議論され、防御される過程である」⁶⁾と述べている。J. M. エリクソン（J. M. Ericson）らによれば、理想的なディベーターの持つ特徴は、「考えを収集しまとめる能力、考えをふるい分ける能

力、証拠を評価する能力、論理的なつながりを見る能力、大筋を考え話す能力、自信をもって話す能力、順応する能力⁷⁾の7つを挙げている。E. A. ヒンク (E. A. Hinck) は、「ディベート活動に参加することにより、論証的な技術と地域における他者に対する関心とのバランスをどのようにとるかを生徒に教えることができる⁸⁾」としている。さらに、M. K. デザイアー (M. K. Desire) は、ディベートが「批判的思考、聴くこと、感情をコントロールすることを強化することである⁹⁾」と述べている。

以上のように、ディベートの理論は紹介されてきたが、日本では正確な理解がされてこなかった。

1990年代には、日本でもディベートに関する単行本が次々と出版された。当時は、ディベートは国語や社会科などの教科において授業を活性化するために用いられた。道徳の時間においてもディベートが実践され、授業記録が報告されていた¹⁰⁾。しかし、学校の中では、「本物のディベート」が理解されていなかった。その理由として、教師がディベートの理論を十分に研究していなかったこと、大学で行われていた英語ディベートの成果を取り入れなかったことを指摘できる。

一方、1996 (平成8) 年から始まったディベート甲子園は、毎年大会を実施することにより、中学校と高校にディベートを普及させていった。ここでは道徳に関連する論題も取り上げられていたが、死刑制度や安楽死に関するものに限られていた。論題の大半は道徳的な問題を直接取り上げてはいないと言える。

その後、アクティブ・ラーニングという言葉が普及するにしたがって、ディベートにも一層注目が集まり、道徳科の指導方法としてディベートの活用が目指されている。しかし、いまだにディベートに対する理解が不十分であり、道徳の授業に応用する際のディベートの役割は不明確である。

2005年、諸富祥彦氏およびその共著者たちは道徳授業の新しいアプローチとしてディベートを位置づけている¹¹⁾。しかし、2017年の『考え、議論する道徳科授業の新しいアプローチ10』¹²⁾においては、その位置づけが異なっている。後者ではディベートという言葉は使用されておらず、「問題解決型道徳の理論」「同実践」の章で、問題解決型道徳授業の基本形が3種類示されており、その中の「するか、しないか (二者択一型)」を問う価値解決型の道徳授業¹³⁾がディベート

に相当すると思われる。

このように、ディベート的討論による道徳から問題解決型道徳へと変化しているが、これはディベートのように勝ち負けを争うのではなく、他者の意見と比べながら自分の意見を整理するという思考の過程を重視する指導に変化していると理解できる。このとき、2つの選択肢を提示し、どちらかを選ばせる方法はディベートの論題の設定と似ており、問題解決型道徳はディベート的討論の方法を一部取り入れた指導方法であると思われる。

ディベートの活用については、藤井千春氏が『『ディベート』に近い方式での話し合い活動』を提案している。藤井氏は、ディベートが「一方的ないっ放しで終わってしまう事例が多い¹⁴⁾」ことを指摘し、ディベートが「多様な他者と語り合い、聞き合い、つなぎ合って発展させるという協同的な学びは生まれにくい¹⁵⁾」と述べており、『『ディベート』に近い方式での話し合い活動』¹⁶⁾を提言している。このような提言はディベートの利点を取り入れ、個人内の「調べ直し、考え直しの必要性¹⁷⁾」を喚起する点で、ディベートの新しい展開として注目される。

以上のように、道徳教育の指導方法としてのディベートの取り扱いは多様であるが、ディベートの理論や実践を道徳教育の指導方法に取り入れる時には、試合形式の本物のディベートを取り入れるのか、その一部だけを活用するのかを考えなければならない。

さらに、ディベートに対する理解については、ディスカッションとの混同が見られる。柳沼良太氏は、道徳教育におけるディベートを問題解決型の授業として捉え、著書 (編著) の『子どもが考え、議論する問題解決型の道徳授業事例集 中学校』で、「高学年における問題解決型の道徳授業では、単に話し合う (ディスカッション) だけではなく、ある公的な問題について異なる立場に分かれて討論 (ディベート) することも有意義である。」と主張している¹⁸⁾。

ここでは、「話し合う」ことがディスカッション、「討論」することがディベートと言い換えられているが、「討論」はディベートの訳語としては不正確である。また、「異なる立場」とは、単に異なる意見や背景を持つことではない。ディベートは、肯定側と否定側に分かれ、それぞれ論理的に主張を組み立て、意見を戦わせる学習方法である。論題に対して広く意見を

聞き、多面的・多角的視野、複眼的な視点をもって、学習者自身の考えを深めることが期待されている。

さらに、道徳の授業におけるディベートの役割については、児童・生徒の思考力や判断力を鍛えることを第1に考え、ディベートはルールに従い、完結した形で実践することが望ましい。大切なことは勝敗の結果より、主張された論理が合理的で納得できるかを自分自身で考えることである。

柳沼良太氏は、「問題解決型の授業」を構想して、「討論をする場合、説得力を競い合う形で勝敗にこだわることも多いが、道徳授業の場合は勝敗ではなく、できるだけお互いが納得できる考え（納得解）を見いだせるように努める。」¹⁹⁾と述べている。しかし、「本物のディベート」では、肯定側と否定側のどちらかが勝つという勝敗の決着をつける。勝敗をつけることが、ディベートの最終局面である。「お互いが納得できる考え（納得解）を見いだす」ことは、ディベートの枠を超えており、ディベートと呼ぶことはできない。ディベートの活動とそうではない活動をはっきりと区別して説明すべきである。

「納得解」を追究するのであれば、ディベートではなく、ディスカッションを選択するほうが教育効果は高い。

Ⅱ 本研究の目的

本研究の目的は、「考え、議論する道徳」を実践するため、ディベートが指導方法として有用であることを確認することである。さらに、ディベートの前と後で視聴者の考えの変化の有無を確認し、思考が深まっていることを明らかにすることである。

Ⅲ 研究方法

1 研究対象者

研究対象者は、A大学の教職科目「道徳教育論」「教職実践演習（中・高）」の受講生で、本研究の主旨を理解し、協力が得られた67人である。学生は既に道徳教育に関する模擬授業を体験しており、読み物教材を評価する知識を有すると判断できるため、研究対

象者として選定した。

2 データ収集方法および収集時期

教職科目「道徳教育論」「教職実践演習（中・高）」でディベートを行い、終了時に自作の無記名自記式質問紙調査を実施した。質問内容は、ディベートの視聴前と後での考えの変化、ディベートの勝敗の判定とその理由、判定項目の採点を問う内容で構成した。判定項目の採点は、ディベートのルールに関する資料・文献を基に、論理性、質疑応答、反駁、チームワークの視点から、表1に示す10項目を提示した²⁰⁾。それぞれ5大変良い、4良い、3普通、2やや劣る、1劣る、の5件法で回答を求め、得点化した。

ディベートおよびアンケート調査は、2019（平成31）年1月9日（水）と16日（水）に実施した。

表1 ディベートの判定項目

論理性	①問題を的確に分析していたか。 ②発表内容は論理的であったか。 ③発表内容は聴衆を納得させるものであったか。 ④引用や証拠は適切であり、最新のものであったか。
質疑 応答	⑤質問は十分準備されており、有効に活用されたか。 ⑥質問は重要なポイントをついていたか。 ⑦応答は的確であり、まじめに答えていたか。
反駁	⑧中心的な議論を取り上げ、主張したり批判したりしたか。 ⑨相手の主張への攻撃と自分たちの議論の守備とのバランスが取れていたか。
チーム ワーク	⑩チームのメンバーは、発表の時間を有効に使い、全員で協力していたか。

3 倫理的配慮

事前に本学の研究倫理委員会による承認を得た（承認番号18-25）。ディベートの開始前に、研究の目的・意義、方法、倫理的配慮について口頭および研究説明書、調査用紙を用いて説明し、同意書を配布した。研究への参加は本人の自由意思によるものであること、参加しない場合でも学業成績などに不利益を被ることはないことを確認した。同意書はその場で署名してもらい、回収した。同意しない学生については、他の学生に特定されないように、同意書およびアンケート用紙を白紙のまま提出するように説明した。

Ⅳ ディベートの展開過程と立論の概要

1 ディベートの論題

論題は、「『こうのとりのゆりかご』を廃止すべきである」とした。

この論題を取り上げる理由は、ディベートの論題を設定する際には、現状の一部を取り上げてはいけないという条件があることによる。つまり、まだ存在していないことを取り上げるものでなければならない。「こうのとりのゆりかご」は既に熊本市に設置されているので、存続することは論題にならない。逆に、廃止するなら適切な論題になる。

2 ディベートの進め方

ディベートには、肯定側の意見発表から肯定側の反駁とまとめに至る時間を1単位時間内で終了できるように時間制限を設けるルールがある。各パートに配分した制限時間を表2に示した²¹⁾。

ディベーターは1チーム4人とし、肯定側・否定側の意見発表と否定側・肯定側の反駁とまとめは、それぞれ2人で担当した。司会者1人を選出し、残る学生を視聴者とした。

なお、ディベートを用いた学習を行う前提として、進め方に関する知識は提供したが、ディベートの目的、期待される教育効果については説明していない。

表2 ディベートの進め方：時間配分

肯定側の意見発表	5分
否定側の意見発表	5分
作戦タイム	2分
否定側の反駁尋問	3分
作戦タイム	2分
肯定側の反駁尋問	3分
否定側の反駁とまとめ	5分
肯定側の反駁とまとめ	5分
合計	30分

3 肯定側と否定側の立論の概要

論題「『こうのとりのゆりかご』を廃止すべきである」に対する肯定側と否定側の立論の概要は以下のとおりである。

肯定側は、「こうのとりのゆりかご」を廃止すべき必要性を3つ述べた。

- ①「こうのとりのゆりかご」を設置した後に、子どもの遺棄が減っていない。さらに、その存在は、子ども

の遺棄を助長する。

- ②「こうのとりのゆりかご」は児童虐待を防止できない。

- ③匿名（とくめい）で預けることは、子どもの出自を知る権利に反する。

肯定側は、プラン（解決策）を次のように説明した。

- ①熊本市と相談し、「こうのとりのゆりかご」を廃止する。ただし、相談窓口は残す。

- ②子どもを預けたい親は、児童相談所、母子健康包括支援センターなどに行く。母子健康包括支援センターは、母子の「健康の保持及び増進に関する包括的な支援を行う施設」である。

- ③内密出産が2007（平成19）年に慈恵病院から提案されている。匿名で出産でき、子どもの出自情報は児童相談所が管理し、子どもが18歳以上になれば閲覧できるようにする。

否定側は、「こうのとりのゆりかご」の存在が必要であることを3つ述べた。

- ①「こうのとりのゆりかご」が設置された後に、130人の命が救われている。

- ②10年以上経過しても廃止されていないということは、「こうのとりのゆりかご」を存続させる必要性があることを意味している。

- ③「こうのとりのゆりかご」は、児童虐待に対応することができる。

否定側は、意見発表において、肯定側が主張した3つの必要性和プラン（解決策）に対して反対の主張を展開した。

4 判定

ディベート終了後、視聴者に勝敗を判定してもらった。視聴者はどちらのチームの主張を支持するのか、その理由は何かを明確にしなければならない。今回は評価のポイントとして表1に示す10項目を判定のガイドとして提示した。

V 結果

1 質問紙の回収率

研究参加に同意の得られた67人に無記名自記式質

表3 両チームの判定項目の得点

52人 平均値(標準偏差)

判定項目	肯定側	否定側
合計得点	40.25 (5.49)	40.42 (5.26)
①問題を的確に分析していたか。	4.04 (0.84)	4.17 (0.65)
②発表内容は論理的であったか。	4.06 (0.78)	4.04 (0.77)
③発表内容は聴衆を納得させるものであったか。	3.77 (0.94)	3.83 (0.76)
④引用や証拠は適切であり、最新のものであったか。	3.60 (0.91)	3.83 (0.86)
⑤質問は十分準備されており、有効に活用されたか。	4.08 (0.88)	4.25 (0.79)
⑥質問は重要なポイントをついていたか。	4.12 (0.70)	4.21 (0.70)
⑦応答は的確であり、まじめに答えていたか。	4.00 (0.95)	4.00 (0.95)
⑧中心的な議論を取り上げ、主張したり批判したりしたか。	4.06 (0.78)	4.04 (0.79)
⑨相手の主張への攻撃と自分たちの議論の守備とのバランスが取れていたか。	3.96 (0.84)	4.00 (0.79)
⑩チームのメンバーは、発表の時間を有効に使い、全員で協力していたか。	4.17 (0.83)	4.06 (0.87)

問紙を配布し、回答を得た。そのうち回答に欠損がある者を除く52人(有効回答率77.6%)を分析に用いた。

2 判定項目の得点の比較

肯定側、否定側それぞれのチームに対し、判定項目に従って採点してもらった。合計得点の平均値は、肯定側 40.25 ± 5.49 、否定側 40.42 ± 5.26 で、両チームに差はみられなかった。

各判定項目の平均得点を表3に示した。いずれの項目も両チームの得点に有意の差はなかった。肯定側、否定側ともに「③発表内容は聴衆を納得させるものであったか。」「④引用や証拠は適切であり、最新のものであったか。」の平得得点が3点台にとどまった。

3 勝敗の判断

(1) 勝敗の結果

今回のディベートでは、「肯定側が優れている」としたものが18人(34.6%)、「否定側が優れている」としたものが34人(65.4%)だった。

(2) 勝敗の判定と判定項目の総得点

勝敗と判定項目の総得点の関係を検討するため、肯定側、否定側それぞれの平均総得点を比較した。肯定側を勝ちと判定した18人(以下、肯定側勝ちと略す)による肯定側の平均総得点は 40.83 ± 5.38 点、否定側は 39.56 ± 5.70 点、否定側を勝ちと判定した34人(以下、否定側勝ちと略す)による肯定側の平均総得点は 39.32 ± 5.50 点、否定側は 40.88 ± 5.04 点で、いずれも有意の差はみられなかった。

勝敗の判定に判定項目の得点がどの程度寄与してい

るかを検討するため、研究対象者ごとに肯定側の総得点と否定側の総得点の差を算出し、勝ち組の得点が「高い」「等しい」「低い」の3群に分けて人数を比較した。図1に示すとおり、肯定側勝ちのうち、肯定側得点が高いものは9人(50.0%)、等しい8人(44.4%)、低いものは1人(5.6%)だった。否定側勝ちのうち、否定側得点が高いものは23人(67.6%)、等しい7人(20.6%)、低いものは4人(11.8%)だった。両チームを合わせると、勝った側の得点が高いものは32人(61.5%)、等しいものは15人(28.9%)、低いものは5人(9.6%)だった。

勝ち組の得点が低い5人について、判定理由に関する自由記述から対象者の考えや思いを抜粋した。肯定側を勝ちと判定したが、肯定側の得点のほうが高い1人は、慈恵病院(熊本市)だけで、10年間に生命を救われた子どもが130人いたことの報告について、「130人が救われたことがすごいことなのかわからない」と、否定側の説明不足を指摘した。また、否定側を勝ちと判定したが、否定側の得点のほうが高い者のうち2人は、「内容がしっかり理解されたものらしかった」「自分が聞いてじっくりした」と否定側の主張は納得できるものであったことを挙げた。1人は、「どちらにもいい意見も悪い意見もあったが、このとりはなくしてはいけないと思う。ネグレクトの回避になっていると思う。」と、公平に意見を聞きながらも、勝敗は、最終的には自説を支持して決めたことを記述していた。3人とも否定側の主張に賛同しているが、質疑応答の態度やチームワークについて肯定側を高く評価し、否定側が低い得点になっていた。残る1人は「子どもを少しでも守ろうとする気持ちがよかった」と、感情に訴えるディベーターの態度を支持したが、肯定

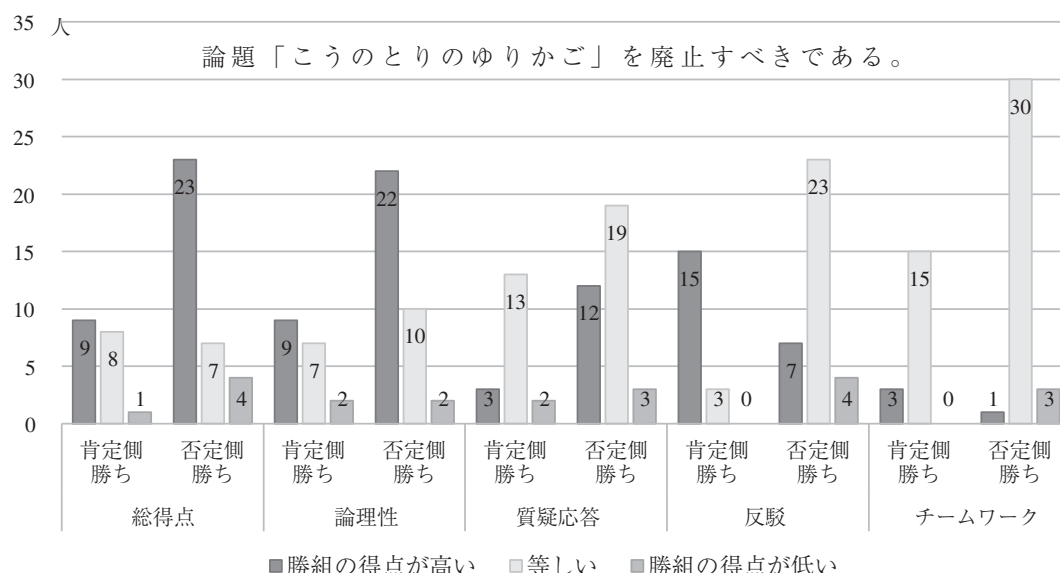


図1 勝敗別、判定の視点別平均得点の差

側の主張のほうが優れていたと評価した。

(3) 勝敗の判定と判定項目の視点別得点

勝敗の決定に判定項目の視点ごとの得点がどの程度寄与しているかを検討するため、研究対象者ごとに肯定側の視点別平均得点と否定側の視点別平均得点を算出し、その差を勝ち組の得点が「高い」「等しい」「低い」の3群に分けて人数を比較した。図1に示すとおり、論理性が総得点と類似のパターンを取り、勝った側の得点が高いものは31人(59.6%)、等しいものは17人(32.7%)、低いものは4人(7.7%)だった。4つの視点のうち、論理性が総得点に最も影響を与えていると推測された。

質疑応答は、肯定側勝ちのうち、肯定側得点が高いものは3人(16.7%)であるのに対し、否定側勝ちのうち、否定側得点が高いものは12人(35.3%)だった。52人中32人(61.5%)が同点としていた。

反駁では、肯定側勝ちのうち、肯定側得点が高いものは15人(83.3%)、低いもの0人(0.0%)に対し、否定側勝ちのうち、否定側得点が高いもの7人(20.6%)、低いもの4人(11.8%)だった。反駁に対する採点の理由を自由記載で尋ねた(資料3)。肯定側について「否定側の主張をもとに突っ込んでいるので良かったのではない」「相手にわかりやすく応答していた」「肯定側のほうが納得できることが多かった」「否定側の反駁が弱かった」などが記載されており、肯定側が優位に進めた様子が窺われた。

チームワークは、52人中45人(86.5%)が等しいと判定しており、ディベートの勝敗に関与は小さいと判断した。

(4) 判定項目間の得点の関係

判定項目ごとの得点が総得点および項目相互にどの程度関係しているのか検討するため、肯定側、否定側別に相関係数を算出した。相関行列表から相関係数0.6以上を抜粋して表4に示した。肯定側では6項目、否定側では9項目が総得点との間に $r=0.6$ 以上の相関を認めた。さらに否定側の「①問題を的確に分析していたか」「⑤質問は十分準備されており、有効に活用されたか」「⑥質問は重要なポイントをついていたか」で $r=0.7$ 以上の強い相関が認められた。

次いで、判定項目ごとの得点間の相関を検討した。「①問題を的確に分析していたか」と「②発表内容は論理的であったか」では、肯定側で $r=0.69$ 、否定側 $r=0.70$ で、ともに高い相関を示し、問題が的確に分析できているものは論理的な主張ができていることが示された。また、否定側では「①問題を的確に分析していたか」と「③発表内容は聴衆を納得させるものであったか」の間で $r=0.66$ の相関を認め、的確な分析に基づく主張は視聴者を納得させることができることを示された。

「⑤質問は十分準備されており、有効に活用されたか」と「⑥質問は重要なポイントをついていたか」の2項目は総得点との間で高い相関を得たが、この2項

表 4 勝敗別、判定項目間の相関係数

	肯定側		否定側			
	総得点	①	総得点	①	⑤	⑧
総得点	1.00		1.00			
①問題を的確に分析していたか。	0.61	1.00	0.74	1.00		
②発表内容は論理的であったか。	0.62	0.69	0.67	0.70		
③発表内容は聴衆を納得させるものであったか。	0.69		0.64	0.66		
④引用や証拠は適切であり、最新のものであったか。						
⑤質問は十分準備されており、有効に活用されたか。	0.66		0.72		1.00	
⑥質問は重要なポイントをついていたか。			0.70		0.79	
⑦応答は的確であり、まじめに答えていたか。	0.60		0.67			
⑧中心的議論を取り上げ、主張したり批判したりしたか。			0.68			1.00
⑨相手の主張への攻撃と自分たちの議論の守備とのバランスが取れていたか。	0.60		0.67			0.63
⑩チームのメンバーは、発表の時間を有効に使い、全員で協力していたか。			0.62			

白抜き丸数字は判定項目の番号

網掛けは相関係数 0.7 以上

目間の相関係数を求めると、肯定側は $r=0.59$ だったが、否定側は $r=0.79$ となった。十分に準備された質問はポイントをついたものになっていることが示された。肯定側と否定側 2 つの相関係数に有意の差を認め ($p=0.04$)、否定側のほうが強い関係を示した。

4 ディベートの視聴前と後での考えの変容

「『このとりのゆりかご』を廃止すべきである」について、ディベートの視聴前と後で考えが変化したかを尋ねた。表 5 に示すとおり、視聴後に考えが変わらなかったものが 29 人、変わったものが 23 人だった。視聴前と後で考えが変わらなかった 29 人の内訳は、肯定側 8 人、否定側 16 人、どちらでもない 5 人だった。肯定側 8 人のうち 3 人、否定側 16 人のうち 6 人が視聴前の考えをより強く信じるようになったと回答した。肯定側から否定側に転じた 1 人とともに、10 人がディベーターから提供された情報をもとに、さらに考えを深めたことが示された。

ディベートの視聴前と後で考えが変わった、あるいは変わらなかった理由を自由記載で尋ねた。記述された文章を要約し、カテゴリー化して表 6 に示した。考

えが変わったか否かに関わらず、論題を肯定、否定に関わらず「理由・根拠が納得できた」ことを挙げた。また、「兄の救命に貢献している事実がある」「現状の理解が進んだ」と立論で提示された知識の獲得や理解によって、思考を深めた結果の判断であることが示された。

考えが変わらなかったもののうち、廃止を肯定した 8 人は、「必要ではない理由・根拠が納得できた」、「他の施設で代替可能である」、「改善点は別にある」ことを挙げ、ディベーターから提供された情報以上に考えを発展させていた。廃止を否定した 16 人は、「兄の救命に貢献している」、「子どものための受け皿は多いほど良い」、「必要である理由・根拠が納得できた」ことを挙げ、加えて「賛成側の主張が不十分」だったことを指摘した。どちらでもないを選んだものは、「両方の主張に納得できた」「代替施設がない」ことを挙げ、短時間で結論が出せず、迷いを表出していた。

考えが変わったもののうち、肯定側から否定側に転じたのは、「現状の理解が進んだ」「自説と異なる意見に納得した」「思い込みがなくなった」ことを挙げた。否定側から肯定側に転じたのは、肯定側の主張を「納

表 5 ディベート視聴前と後での考えの変容の有無

人

論題:「このとりのゆりかご」を廃止する		視聴後			
		肯定側	否定側	どちらでもない	計
視聴前	肯定側	8(3)	3(1)	0	11(4)
	否定側	4	16(6)	6	26(6)
	どちらでもない	2	8	5	15
計		14(3)	27(7)	11	52(10)

() 内は視聴後強く信じるようになったと答えた人数

網掛けは考えが変わらなかった人数

表6 ディベート前と後での考えの変容とその理由

考えが変わらなかった 29人	
廃止を肯定 → 肯定	<ul style="list-style-type: none"> ・必要ではない理由・根拠が納得できた ・他の施設で代替可能である ・改善点すべきことは別にある
廃止を否定 → 否定	<ul style="list-style-type: none"> ・兄の救命に貢献している事実がある ・必要な理由・根拠が納得できた ・子どものための受け皿は多いほど良い ・賛成側の主張が不十分
どちらでもない → どちらでもない	<ul style="list-style-type: none"> ・両方の主張に納得できた ・迷いが生じた ・代替施設がない
考えが変わった 23人	
廃止を肯定 → 否定	<ul style="list-style-type: none"> ・現状の理解が進んだ ・自説と異なる意見に納得した ・思い込みがなくなった
廃止を否定 → 肯定	<ul style="list-style-type: none"> ・納得できた
廃止を否定 → どちらでもない	<ul style="list-style-type: none"> ・両方の主張に納得できた ・迷いが生まれた
どちらでもない → 肯定	<ul style="list-style-type: none"> ・理由・根拠が納得できた
どちらでもない → 否定	<ul style="list-style-type: none"> ・理由・根拠が納得できた ・情報が適切だった

得できた」とした。視聴後に考えを転向したものは、ディベーターの説得力、伝える力が発揮されたことが窺われた。

研究対象者が何について納得できたのか、できなかったのかを見ると、ともに「このとりのゆりかご」が兄の救命に有用であるかどうかのポイントになっている。ディベーターあるいは視聴者の役割を果たす過程で、「生命の尊さ」という道徳的課題について考え、判断や選択が行われていた。

VI 考 察

1 「考え、議論する道徳」と研究対象者の判定の視点

研究対象者は、ディベートを視聴して、どの主張が納得できるかを判断し、勝敗を判定している。その際、研究対象者の中では、まず、もともとの自分の考えを分析し明確にする。次に、肯定側と否定側の主張を聞き、自分の考えと比較する。比較した結果、自分の考えを整理し、変えるかどうかを判断する。この過程は「考える道徳」を実践していると言える。

「考える道徳」は、批判的思考を鍛えることになる。批判的思考とは、「適切な規準や根拠に基づく、論理的で、偏りのない思考」²²⁾のことである。この批判的思考は、論理性を中核に置いている。

もともとディベートにおいては、論理性が重視され、批判的思考や論理的思考を鍛えることが目的とされている。特に、学校で行うアカデミック・ディベートは、勝者の考えを実現することを求めない。ディベートを通して身に付ける能力は、「考えを分析し、批判し、主張する能力、効果的に推理する能力、知識と信念というあいまいでない陳述から導かれた推論に基づく学識ある、慎重な結論に至る能力」²³⁾である。

また、肯定側と否定側の間では、それぞれの主張がやり取りされ、「議論する道徳」が実践されている。「議論」を広く解釈すれば、研究対象者の内部においても、自分の考えと肯定側・否定側の考えとを比較することも、個人内で「議論する道徳」をしていると言える。

研究対象者がディベートの勝敗の判定を下した際に重視したのは論理性であった。論理性は、質疑応答や反駁、チームワークの視点と比較しても、勝敗の判定に大きく影響していた。

研究対象者は、同じ主張や資料を提示されても違う解釈や印象を持ち、自分なりに納得できる答えを導き出していた。ディベートでは、決して共通認識を求めたり、合意形成をしたりしない。終了後、肯定あるいは否定に意見を集約することもない。ディベートは個人的な意見を発表し合う場ではないからである。ディベートは、他者の意見を無条件に取り入れたり、同調

したりすることなく、対立する意見を自分自身の中で吟味する過程が重視される。これが「議論する」ことを取り上げたもう一つの能動的学修方法であるディスカッションとは大きく目的を異にする部分であり、ディベートは、「考え、議論する道徳」を実践できる指導方法である。

2 主体的・対話的で深い学びの達成度

主体的・対話的で深い学びは、児童・生徒・学生の能動的参加を促す学習方法である。「このとりのゆりかご」を論題とするディベートによって、この学びが達成されたか考えてみる。第1に、主体的な学びは、自分自身の意思に基づいて取り組むことが求められる。自分自身で問題を分析し、その解決策を考えることである。教師や他の人の意見を吟味しないで自分の意見とすることは、主体的な学びではない。「このとりのゆりかご」については、まず何が問題であるかを考える。「このとりのゆりかご」の存在意義を確認し、メリットとデメリットは何かを考える。主体的な学びでは、ディベートに参加する前に自分はどうか考えるかを問題にしている。

次に、主体的な学びは受け身ではなく、能動的に学習活動に参加することを意味している。もともと学習活動は能動的な活動であり、学習しようとする者の意欲が前提となる。この学習意欲は、教材が興味や関心を喚起する際に生まれる。提供される情報が最新のもの、適切なものであるかは、視聴者も学習して臨まないといけない。事前学習も必要である。ディベートを視聴したときに、研究対象者は肯定側と否定側の主張に自分自身の意見を加えて再考し、改めて「このとりのゆりかご」の存在と意義について能動的に理解しようとしていたと言える。

第2に、対話的な学びについては、2つの対話がある。ひとつは個人間の対話であり、ディベートにおける肯定側と否定側との間の対話である。肯定側と否定側は論題に関して反対の立場をとるので、研究対象者のもともととの考えとは異なる立場の意見を聞くことになる。これは「多面的・多角的」な思考をすることにつながる。

もうひとつは、個人内対話である。研究対象者は、論題に対して自分の考えを持っているが、肯定側、否定側の2つの意見を比較し、それぞれの個人の中でど

ちらがより説得的かを考える。つまり、ディベートを視聴した研究対象者は、それぞれ自分自身の中で個人内対話をしていると思われる。

第3に、深い学びについては、研究対象者の考えの変容と関係がある。ディベート視聴前と後で考えが変容したかどうかは注目すべき事柄である。ここでいう変容は、視聴者の考えがディベートの前と後で対立する主張に転向することだけではなく、自身の意見を再確認したり、強化したりすることも変容であり、学習が行われたことを意味する。学習は、「教科書の知識を身につけることにかぎらず、行動ないし行動の可能性に変容をもたらすこと」である²⁴⁾。言い換えれば、深い学びは、自身で主体的に考え、対話により他の人からの新しい知識を習得し、探究する過程において考えを変容させた結果、思考力等の資質・能力を身に付けることである。

研究対象者は、個人の中で自分の意見と異なる意見とを比較したり、評価したりする。具体的には、ディベーターはメモを取り、発表したりして、ディベートに能動的に参加していた。視聴者は発表を聞き、自分の従来の考えと照らし合わせたり、判定項目に従って勝者を決めたりして、こちらもディベートに能動的に参加していた。この過程でディベート視聴前の考えから変化や深化が進み、視聴後の考えとして表出された。ディベートを実践することが、研究対象者の考えを変容させる学習効果をもたらした、深い学びができたと言える。

3 教材の適切性

道徳教材として、「このとりのゆりかご」は適切であったかを考えてみる。中学校学習指導要領第3章 特別の教科 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の3(2)において、教材の適切性に関する観点3点あげられている。

- ア 生徒の発達の段階に即し、ねらいを達成するのにふさわしいものであること。
- イ 人間尊重の精神にかなうものであって、悩みや葛藤等の心の揺れ、人間関係の理解等の課題を含め、生徒が深く考えることができ、人間としてよりよく生きる喜びや勇気を与えられるものであること。
- ウ 多様な見方や考え方のできる事柄を取り扱う場合

には、特定の見方や考え方に偏った取扱いがなされていらないものであること。

これらの観点がディベートによる授業で達成されたかを考えてみる。第1に、アのねらいの達成状況については、「生命の尊さ」に対する理解度を確認する必要がある。130人の子どもが「こうのとりのゆりかご」に預けられていたと否定側が主張していたが、この主張は生命が尊いことを前提としている。研究対象者も、この事実を「こうのとりのゆりかご」の重要な機能として認識し、生命の尊さを理解していたと考えられる。勝敗の判定の理由として「“命を救うことができる”という観点に説得力があった」とアンケートに記述されていた。

第2に、イの人間尊重の精神にかなうものであったかについては、「こうのとりのゆりかご」の果たしている役割から判断できる。人間の子どもが「こうのとりのゆりかご」に預けられており、その生命が助けられている。熊本市の慈恵病院では、子どもを保護するための設備が整えられている。預けられなければ、子どもの生命に危険が及ぶことは簡単に想像できる。「こうのとりのゆりかご」の教材を通して、人間の生命の尊さを学ぶことができる。このことから、「こうのとりのゆりかご」の教材は、人間尊重の精神に合致していると言える。研究対象者は、「生命の尊さ」という道徳的価値に容易に気づくことができていた。

第3に、特定の見方や考え方に偏っているかについては、ディベートのルールと関連している。ディベートでは、肯定側と否定側に分かれてそれぞれの意見を主張する。研究対象者は、自分自身の考えを持っているけれども、自分とは異なる意見も聞くことになる。研究対象者は自分だけの見方や考え方にとどまるのではなく、肯定側と否定側の両方の意見を聞き、その理由を分析したり、どちらが説得的かを評価したりする。ディベートを視聴すれば、肯定側と否定側の両方の意見を聞くことになり、特定の見方のみを考えるわけではない。研究対象者は、異なる主張に公平に触れ、知識を獲得し、思考を深めていた。

「考え、議論する道徳」をさらに深めるためには、自分自身で考えることを訓練することが大切である。どのような問題に対しても、まず個人内で自分自身の意見を確立することが求められる。学修者の興味や関心を喚起するような、現代的で、論争的な問題を取り

上げた教材の開発が望まれる。

Ⅶ 結 論

教職科目「道徳教育論」「教職実践演習（中・高）」で「こうのとりのゆりかご」を教材にしたディベートを行い、以下の結論を得た。

- ①ディベートを授業に取り入れることで、ディベーターは論題に対する肯定側、否定側の主張を展開することで個人間の対話を行い、視聴者はディベーターの主張を自分の考えと比較することで個人内対話をしていた。研究対象者の内面では、「考え、議論する道徳」が実践できていることが明らかになった。
- ②ディベートの視聴の前後に研究対象者の考えが変容したことから、思考が深まったと理解できる。研究対象者は主体的にディベートに取り組み、個人間対話や個人内対話を実践し、自分自身の学びを洗練していったと理解できる。本研究を通して、研究対象者に思考の変容があったことを確認できた。研究対象者は、「生命の尊さ」に関わる論題について、自分自身が納得できる解を主体的に選択し、考えを変容させていた。この思考のプロセスは「主体的」「対話的」で「深い」学びができていていることを示している。その際、ディベートの勝敗の判定に論理性が最も強く貢献した。
- ③道徳教育の目標である道徳的判断力あるいは思考力を具体化する指導方法としてディベートが有用である。道徳教育の目標は、「道徳的判断力、心情、実践意欲と態度などの道徳性」（小・中学校学習指導要領）を養うことである。ディベート授業は、この中の道徳的判断力を高めることができる。

Ⅷ 今後の課題

授業にディベートを使用するためには、ディベートのルールを事前に学習することが必要である。ディベートについては、間違った理解をしている場合がある。「本物のディベート」を学校の中で実践するのか、あるいは、ルールを一部変更したディベートを実践するのか、を確認しておく必要がある。少なくとも、

「本物のディベート」を学習したり、体験したりすることが前提となる。

本研究の研究対象者は教職科目を履修する大学生であり、一般の大学生より「こうのとりのゆりかご」について関心が高いと思われる。「こうのとりのゆりかご」を論題にして、対象学年として設定した中・高校生にディベート授業を実施した場合、どのような立論、質疑応答、反駁が展開されるか、生徒がどのように思考を変容するか、を確認したい。ディベート授業を行う対象者の発達段階に即した論題の検討、指導方法の工夫が必要である。修正・改善した読み物資料や学習指導案に基づいて、中学校の道德科や保健、高校の倫理や特別活動などで授業することを目指したい。

また、今回の「こうのとりのゆりかご」を論題とするディベートでは、視聴の前後で、もともとの意見からの変容を確認できた。異なる論題でディベートを実施した場合、同じような変容の過程がみられるのかについても、検討しなければならない。

「こうのとりのゆりかご」のような社会性の高い論題を話題にすることで、研究対象者にどのような道德的資質・能力が育まれるのか明らかではない。

さらに、ディベートを通して明確になった研究対象者の考えや変容した考えを実際の行動に移すかどうかとも今後の検討課題である。授業で学んだことを実行する道德の実践力が身に付いたかどうかを確認することも必要である。

道德の授業では、道德的な知識を得ると同時に、思考力・判断力を養い、将来自分はどうかを考えさせ、行動あるいは行動変容の可能性を育成することが望まれる。そのためにも、「道德」が持つ保守性の高いイメージにとらわれることなく、授業で提示される事例が児童・生徒自身の行動規範に昇華しうのような現代社会に即した道德教育のための教材や指導方法の開発が今後の課題であると考ええる。

本論文は、2017～2019年度 JSPS 科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）の助成による基盤研究（C）、課題番号 17K04895「アクティブ・ラーニングを用いた道德教材の開発と評価方法に関する研究」の研究成果の一部である。

【引用文献】

- 1) 伊藤利明、石村由利子、『『こうのとりのゆりかご』を題材にした道德教材の開発と検討』名古屋経済大学人文科学論集 第 97 号、2019（平成 30）年 3 月 20 日、21-37 頁。
- 2) 中央教育審議会、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第 197 号）」2017（平成 28）年 12 月 21 日、文部科学省 219 頁。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm（参照 2019-9-5）
- 3) 中央教育審議会、「新たな未来を築くための 大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」2012（平成 24）年 8 月 28 日、文部科学省、9 頁。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm（参照 2019-9-5）
- 4) 同上、37 頁。
- 5) 溝上真一、『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2016 年、7 頁。
- 6) R. J. Branham. Debate and Critical Analysis: The Harmony of Conflict, Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p.1.
- 7) J. M. Ericson, J. J. Murphy, R. BudZeuschner, The Debater's Guide, Third Edition, Southern Illinois Univ. Press, 2003. p.3-4.
- 8) E. A. Hinck, 'Debate Activities and the Promise of Citizenship' in J. M. Hogan, J. A. Kurr, M. J. Bergmaier and J. D. Johnson, Speech and Debate as Civic Education, Pennsylvania State Univ. Press, 2017. p.177.
- 9) M. K. Desire, Argumentation and Debate-Debating World Schools Format, Independently Published, 2018. p.27.
- 10) 『道德授業を楽しくーディベートを取り入れた道德授業＊これで研究授業に強くなる』明治図書、1998（平成 10）年 9 月 1 日発行 No.13、7-33 頁。
- 11) 諸富祥彦（編著）、『道德授業の新しいアプローチ 10』（明治図書、2005、2015）p.101-115.
- 12) 諸富祥彦、『考え、議論する道德科授業の新しいアプローチ 10』（明治図書、2017）22-35 頁。
- 13) 同上、p.25.
- 14) 藤井千春、『子どもが蘇る問題解決学習の授業原理』（明治図書、2010、2014）155 頁。
- 15) 同上。
- 16) 同上。
- 17) 同上、157 頁。
- 18) 柳沼良太氏（編著）、『子どもが考え、議論する問題解決型の道德授業事例集 中学校』図書文化、2016 年、37 頁。
- 19) 同上。
- 20) 判定項目の作成については、下記を参照した。
教育実習を考える会、『教育実習生のための学習指導案作成教本 社会・地歴・公民科（改訂版）』蒼丘書林、2015 年、55 頁。
特定非営利活動法人 全国教室ディベート連盟〔監修〕、『楽しい調べ学習シリーズ ディベートをやろう！』PHP 研究

所、2017 年、47 頁。

G. Thomas Goodnight, David Zarefsky, Forensic Tournament : Planning and Administration, National Textbook Co., 1980, p.145

A. J. Freeley, D. L. Steinberg, Argumentation and Debate-Critical Thinking For Reasoned Decision Making, 13 th Edition, Wadsworth, 2014, pp.318-320.

21) 時間配分については、下記を参照した。

教育実習を考える会、同上。

22) E. G. Zechmeister, J. E. Johnson, Critical Thinking-A Functional Approach, Wadsworth, 1992.

邦訳、E. G. ゼックミスタ、J. E. ジョンソン、『クリティカルシンキングー入門篇』北大路書房、1996 年、4 頁。

23) A. J. Freeley, D. L. Steinberg, op.cit., p.3.

24) 田中智志、『教育学がわかる事典』日本実業出版社、2003 年、112 頁。